



A INTERPRETAÇÃO ENCENA: LER QUEM LÊ

Adriana Armony¹ e Patrick Gert Bange²

RESUMO: Este trabalho se propõe investigar, a partir da análise das respostas a uma questão de prova aplicada numa turma de 2ª série do Ensino Médio, as operações subjetivas envolvidas na leitura e interpretação de texto, de inferências e suposições até a criação de cenas e enredos. Na questão proposta, sobre a canção “Mil perdões”, de Chico Buarque, os alunos foram convidados a refletir a respeito de um discurso sobre traição e a levantar hipóteses acerca do ato de perdoar tematizado na canção. Organizadas em quatro recorrentes “cenas de linguagem”, conforme propõe Barthes em *Fragments de um discurso amoroso*, as respostas revelam como os alunos adentram o discurso amoroso por vias que reconhecem, remontando determinadas figuras, mais ou menos de acordo com a lei do texto. Trata-se aqui não só de indicar as formas como os alunos preenchem as lacunas de um texto, mas, a partir do lugar de professor, de lê-los em sua errância interpretativa. Por fim, procura-se esboçar uma teoria da leitura em que se destacam as figuras da traição e do ciúme e, ao mesmo tempo, propor uma ética da traição inevitável em todo gesto interpretativo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura subjetiva, Formação do leitor, Práticas de leitura, Ensino de literatura, Ciúme.

ABSTRACT: From the analysis of answers to a test question, which was applied to a 2nd year class of high school, this paper aims to investigate the subjective operations involved in reading and interpreting texts, from inferences and assumptions to the creation of scenes and storylines. After reading the song “Mil perdões” [A thousand pardons] by Chico Buarque, the students were asked to think about the betrayal discourse which takes place in the song and to propose hypotheses about the act of forgiving there. Arranged in four recurrent “scene of language”, as proposed by Barthes in *A lover’s discourse: fragments*, the answers suggest the ways students step into the lover’s discourse in ways that they recognize, remounting figures of this discourse, more or less according to the text law. The point here is not only to indicate the ways in which students fill the gaps in a text, but, from the perspective of the teacher, to read them in their interpretative wanderings. Finally, we try to sketch a reading theory especially with the figures of betrayal and jealousy and, at the same time, to propose an *ethic* of betrayal, inevitable in all interpretive act.

KEYWORDS: Subjective reading, Reader education, Reading practices, Teaching literature, Jealousy.

Para os alunos da turma 2204

1 Doutora em Literatura Comparada pela UFRJ, pós-doutoranda do PACC – UFRJ, professora de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio Pedro II. E-mail para contato: adriarmony@uol.com.br.

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Introdução

Em sala de aula, diante de jovens sonolentos ou indiferentes, os professores, frequentemente, nos fazemos (ou deveríamos nos fazer) esta pergunta: para que, afinal, ensinamos literatura aos nossos alunos? Certamente, não para ensiná-los a responder provas e testes; não para que decorem listas de características a serem encaixadas em textos que se tornam meros pretextos para classificações desvitalizadas; nem para nos vermos no papel do investigador que procura, entre cópias de resumos e resenhas da internet, as pistas do crime da não-leitura. Nossa finalidade é – ou deveria ser – formar leitores. Formá-los, e não formatá-los em estilos de época, gêneros ou recursos de estilo em que não se reconhecem e dos quais não se apropriam verdadeiramente.

Há pelo menos 80 anos que o interesse da Teoria (das Teorias) da Literatura se deslocou para a outra ponta, a do texto². Na realidade das salas de aula, porém, parece-nos faltar arsenal teórico que dê conta da complexidade envolvida nos atos de leitura. A constatação teórica de que o texto só existe no ato de leitura e de que esta envolve uma cooperação interpretativa pressupõe não tanto um leitor real quanto um leitor virtual, seja ele implícito (Iser), modelo (Umberto Eco) ou definido por um horizonte de expectativa (Jauss); trata-se mais do interesse por uma instância textual do que pelas reações, inferências e derivas interpretativas dos leitores empíricos – aqueles que, no entanto, todos nós, independentemente do arsenal teórico de que dispomos, somos.

Mas se esse leitor, por natureza multiforme e escorregadio, resiste à teorização, é ele que está no cerne da *experiência*; e quando se pretende formular um projeto de formação de leitores, o que está em questão são indivíduos bastante reais, em geral formados numa cultura de massa audiovisual, com pouco acesso ao jogo imaginativo da literatura.

Infelizmente, as escolas parecem não estar à altura desse desafio. No Brasil, em que a prática em sala de aula costuma se resumir ora a uma concepção historiográfica fundada em listas de características dos “estilos de época” e resumos de obras canônicas (frequentemente copiados da internet), ora à rigidez de uma técnica interpretativa em que sobressaem os recursos de estilo e a codificação de gêneros, ensina-se literatura, mas pouco ou nada se lê.

Nesse contexto, a leitura subjetiva, normalmente excluída do espaço da escola, pode ser um sopro de vitalidade no esqueleto a que costuma se reduzir o texto literário no Ensino Médio. Na França, as possibilidades da leitura subjetiva têm sido amplamente exploradas por pesquisadores como Annie Rouxel, Gerard Langlade e Vincent Jouve. A constatação da quase falência do ensino de literatura teve como consequência a introdução, em 2001, nos cursos de ensino médio, das leituras cursivas, com abordagens mais livres em relação à leitura, desenvolvendo-se uma “didática da implicação do sujeito leitor na obra, não somente não o ocultando mais, mas também impulsionando seu investimento imaginário e fantasmático na obra” (ROUXEL, 2004, p.206).

De forma semelhante, Gerard Langlade sublinha a importância central do investimento subjetivo na leitura, e toma a imagem do leitor como “caçador furtivo”, proposta por Michel de Certeau – “O leitor insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação do texto do outro: é seu campo de caça furtiva, para ali é levado, ali se faz plural” (*apud* LANGLADE, 2004, p.31) – para des-

2 Também é possível pensar esse deslocamento a partir de “A morte do autor”, de Roland Barthes (1998, p.65-70).

crever e valorizar a leitura que “se apropria secretamente da sua presa textual, para seu próprio consumo e prazer” (LANGLADE, 2004, p.31), desrespeitando o protocolo e a codificação que preveem um leitor modelo para o texto. O fundamento mesmo da leitura literária estaria nessa leitura participativa e singular, uma vez que uma obra literária é sempre inacabada e só se realiza de fato no diálogo com o intertexto de cada leitor – intertexto este constituído tanto de “recordações pessoais” quanto de “recordações literárias” (LANGLADE, 2004, p.31).

Foi com essa perspectiva em mente que corrigimos e analisamos, professora e licenciando, as respostas de uma turma da 2ª série do Ensino Médio do Colégio Pedro II a uma questão de prova. Na interpretação, os alunos deveriam identificar o emissor do texto e construir uma narrativa que explicasse o seu discurso. Ao corrigir a prova, notamos que a interpretação construída em diversos casos extrapolava em muito o que era dito, implicando a criação de uma história oculta que se encarnava numa espécie de *cena*. O processo de “correção”, assim, não envolveria apenas identificar o acerto ou o erro, mas entender as representações culturais aí envolvidas e o potencial criativo de ambos. Aqui, gostaríamos de destacar que este trabalho, de maneira indissociável, diz não apenas da formação do leitor, mas da formação do professor na escola, uma vez que ele se inicia em meio à discussão entre uma professora, orientadora de estágio, e seu licenciando, isto é, uma vez que a questão da formação, tanto de leitores como de professores, comparece em ato.

Ponto de partida

A questão proposta trazia a letra da música “Mil perdões”, de Chico Buarque, em que se lê:

Te perdoo
 Por fazeres mil perguntas
 Que em vidas que andam juntas
 Ninguém faz
 Te perdoo
 Por pedires perdão
 Por me amares demais
 Te perdoo
 Te perdoo por ligares
 Pra todos os lugares
 De onde eu vim
 Te perdoo
 Por ergueres a mão
 Por bateres em mim

Te perdoo
 Quando anseio pelo instante de sair
 E rodar exuberante
 E me perder de ti
 Te perdoo
 Por queres me ver
 Aprendendo a mentir

Te perdoo
 Por contares minhas horas
 Nas minhas demoras por aí
 Te perdoo
 Te perdoo porque choras

Quando eu choro de rir
 Te perdoo
 Por te trair
 (HOLANDA, 1984)

O enunciado, por sua vez, pedia que os alunos refletissem sobre a inversão no discurso habitual sobre a traição e sugerissem o motivo pelo qual os atos do interlocutor justificariam a necessidade do perdão:

A canção de Chico Buarque acima transcrita faz uma inversão no discurso habitual sobre a traição. Indique em que consiste essa inversão e explique por que os atos do interlocutor do poema justificariam a necessidade de perdão. (0,4)

Em suas respostas, os alunos atribuíram à voz que fala no poema ora o gênero masculino, ora o feminino, ora ambos, ou ainda nenhum em particular. Quanto ao “discurso sobre a traição”, foi interpretado à luz da cena que construíram de modo a dar coerência a ele. Estas cenas, aqui organizadas em quatro grupos, muitas vezes revelam menos sobre o texto lido do que sobre quem o lê. Antes, porém, de apresentar essas considerações gerais, sigamos de perto os passos interpretativos de dois alunos.

Lacunas e apropriação do texto

Ouçamos uma aluna:

Ele inverte a pessoa que **deveria** pedir perdão. **Ele** traiu **a moça** e ela que deve pedir perdão. Para ele, ela **enchia o saco** dele, se preocupando e querendo saber da vida dele enquanto ele a traía. (grifo nosso)

O fato de começar com “ele” mostra que a aluna já atribui a voz que fala na letra a um homem. Trata-se do momento em que a aluna toma pela primeira vez para si o objeto em questão. Continua dizendo de uma “moça”, que não comparece no poema de maneira manifesta, mas que ela intui pelas marcas de diálogo, como em “te perdoo”. Também há algo curioso aqui: o aluno diz “e ela que deve pedir perdão” [como em tom de indignação]. Se lermos a letra, podemos recompor que a aluna supôs uma cena em que, para que o eu lírico perdoe, de fato deve ter havido um momento em que o interlocutor pediu para ser perdoado, seguindo a lógica da leitura. O modo como ela avalia os efeitos dos atos da interlocutora suposta se traduz na expressão “enchia o saco”.

Portanto, note-se como a aluna cobre rapidamente – a ocasião de uma prova reforça isso – o poema com um tecido interpretativo, lidando com o que o poema entrega, ou deixa de entregar, isto é, com suas lacunas, e é aí que temos uma questão que nos interessa especialmente. O que o professor faz com esse movimento? O que o professor faz quando vê o aluno encenando o texto que tem diante de si? Parece-nos que, nesse lugar, poderíamos dizer nesse palco, o aluno ensaiou uma intimidade com o texto, um modo de se relacionar com ele. Se pedíssemos para a aluna reler o poema, talvez achasse estranho que um homem, parceiro de uma mulher, ansiasse “pelo instante de sair e rodar exuberante”.

A questão do gênero

No gesto inaugural de interpretação do poema – o de atribuição de uma fisionomia inicial ao eu lírico e seu interlocutor – os alunos revelaram em suas respostas três possíveis configurações de

personagem. Na primeira delas, amplamente majoritária (13 respostas), o eu lírico foi definido como masculino: o homem trai a mulher e a inversão consistiria em que, ao contrário do esperado, é ele que pretende perdoá-la. Vejamos um exemplo:

A inversão é que ele a culpa por a ter traído, como se a causa da traição fosse as ações da mulher. É como se o interlocutor sufocasse o narrador e fizesse coisas que o afastassem, por isso a necessidade de perdão.

Na resposta acima, o aluno nomeia explicitamente “a mulher que sufoca” e “o homem que quer liberdade”, que se afasta em virtude desse sufocamento. Várias outras respostas apontam nessa mesma direção. Na segunda formulação (9 respostas), os personagens da cena assumem marca linguística de neutro. Por exemplo:

Essa inversão consiste na concessão de perdão **por parte de quem cometeu o erro (traiu)**. O **interlocutor** merece perdão pois segundo o **eu-lírico** a culpa da traição é **desta pessoa**, que fez com que o **eu-lírico** tivesse vontade de traí-lo. (grifos nossos)

Notemos que a ausência de identificação de gênero não implica um menor envolvimento ou julgamento moral por parte do leitor, como é ilustrado na seguinte resposta:

Aquele que traiu se faz de “bonzinho” e é quem perdoa **a pessoa traída**. Pelo exagero dos atos da **pessoa traída**, agressões, várias perguntas e ter sido somente uma traição. (grifos nossos)

Nesse exemplo, o traidor é condenado, mas logo em seguida justificado; a voz passa a ser a dele quando se faz referência a “exagero dos atos da pessoa traída” e ao argumento de “ter sido somente uma traição” (como se “não fosse nada demais”).

No terceiro caso, os personagens apresentam gênero oscilante (2 respostas), na formulação “seu (sua) parceiro (a)”. Percebe-se um esforço consciente de distanciamento com relação à atribuição de gênero. Uma das respostas é assim formulada:

A inversão consiste no fato do eu lírico do poema perdoar seu / sua parceiro (a) enquanto na verdade ele que está traindo e os atos do interlocutor precisariam de perdão pois ele desconfia que está sendo traído, então cobra explicações do eu lírico, o agride e o preciona para que ele admita a traição.

Na outra resposta, porém, apesar do esforço da aluna, sua interpretação do gênero acaba por se denunciar:

Na canção a pessoa traída pede perdão a quem a traiu, e não o contrário. O eu lírico trata o seu / sua parceiro (a) de forma superior, rebaixando a pessoa (interlocutor) que o ama a uma posição subordinada. Desse modo, não importa se o eu-lírico agiu de forma certa ou errada, sua parceira (interlocutor) pedirá perdão por todos os atos dele.

O primeiro aspecto interessante dessa resposta é que a aluna teve cuidado em marcar que não identificou nem o gênero de quem fala, nem de seu interlocutor; portanto, procurou dizer de uma lacuna como uma lacuna. No final, porém, a interpretação é “traída” pelo uso do termo “sua parceira”. Depois, note-se como há aqui uma cena suposta: antes do tempo da canção propriamente dito, teria havido uma cena anterior, em que o interlocutor do eu-lírico implora por perdão. Só depois entraria a voz do eu lírico, com os diversos “eu te perdo” da canção, em resposta ao apelo de seu interlocutor, arranjo que, de fato, dá ao eu-lírico um tom de superioridade, quase de arrogância.

Observemos que nenhuma resposta identificou o gênero esperado no gabarito – o feminino –, embora haja no texto uma série de pistas que sugerem essa atribuição: as expressões “ergueres a mão”, “bateres em mim”, “rodar exuberante e me perder de ti”. Lembremos que a canção foi originalmente escrita para o *filme Perdoa-me por me traíres*, de Braz Chediak, adaptação da peça de Nelson Rodrigues em que o personagem Gilberto diz o seguinte sobre sua esposa: “É que Judite não é culpada de nada! E, se traiu, o culpado sou eu, culpado de ser traído!”.

Como poderíamos explicar essa lacuna interpretativa no nosso *corpus*? Pela força das representações sociais da mulher como a “chata ciumenta” e a do homem como “predador / galinha”? Pela associação do eu lírico/narrador ao autor Chico Buarque, apostado ao final da transcrição do texto? Seja qual for a resposta, ler o lido pelos alunos significará também ler suas representações, valores, sua imaginação e sua errância.

E é por meio dessa imaginação que se opera aquilo que nos pareceu mais interessante não só na leitura desse texto pelos alunos, mas também no próprio jogo da leitura. Trata-se aqui de como esses personagens atuam em cenas construídas pelo leitor.

Escrever cenas

De uma primeira visada, podemos dizer que o conceito “cena” remonta aos primórdios do teatro, isto é, à tragédia grega³, em que, por assim dizer, o tragediógrafo tomava uma versão do mito, do tecido épico conhecido de todos, e o interpretava nesse novo gênero, marcando aí também o que podemos chamar de primórdios da autoralidade, o que nos impele a pensar esse gesto como subjetivo. Entretanto, isso seria um erro, uma vez que a própria noção de sujeito é problemática nesse contexto histórico: não há propriamente sujeito, já que os homens existem diante dos olhos dos deuses que tudo sabem e, portanto, são homens públicos, inseridos numa lógica cidadã, sem que haja ainda a demarcação entre o público e o privado: “A tragédia nasce, observa com razão Walter Nestle, quando se começa a olhar o mito com olhos de cidadão” (VERNANT; VIDAL-NAQUET, 2011, p.10). O termo “cena”, nesse contexto, tem um sentido ainda literal, uma vez que *skéné* (σκηνή) é uma das partes cênicas das representações, espaço diante do qual os atores interpretavam. Fazendo um salto temporal, sabemos que, já no século XX, quando a Teoria Literária se institui como disciplina (digamos, a partir do Formalismo Russo), o termo passa a fazer parte de seu jargão, servindo aos leitores para dizer de unidades episódicas de uma narrativa, teatral ou não.

Interessa nesse salto especialmente uma obra – esse é nosso recorte –, já totalmente inserida num contexto em que há o indivíduo, isto é, em que há uma esfera pública e uma privada bem delimitadas. Trata-se de *Fragmentos de um discurso amoroso*, de Roland Barthes (2003), discurso, por excelência, da esfera privada⁴. A escolha do recorte também está pautada no conteúdo amoroso que a questão da prova coloca. No início do livro, em uma introdução intitulada “Como é feito este livro”, Barthes escreve:

3 Cumpriria pensar o lugar da comédia nesse contexto, mas, no presente trabalho, optamos pelo recorte da tragédia.

4 Ao longo da escrita deste trabalho, repensamos essa afirmação, já que, relendo o *Fragmentos*, entendemos estar inscrita nele sobretudo uma rasura do sujeito enamorado individual, que dá lugar a uma outra voz, nada pessoal: uma voz do discurso, cujo enunciador se perdeu. Sendo assim, não achamos demais afirmar que Barthes encena, aqui, um eu esvaziado de individualidade, corroído pelo discurso amoroso, que, esse sim, fala. Trata-se, portanto, de dar voz a um modo de enunciação, cujo enunciador pouco importa.

Tudo partiu deste princípio: que não se devia reduzir o amante a um simples sujeito sintomal, mas antes fazer ouvir o que há em sua voz de inatual, quer dizer, de intratável. Donde a escolha de um método “dramático”, que renuncia aos exemplos e repousa unicamente na ação de uma linguagem primeira (nenhuma metalinguagem). (BARTHES, 2003, p.XVII)

O que Barthes está colocando em jogo aqui é uma ética frente ao discurso amoroso, ética que quer colocar esse discurso **em ato**. Daí ele dizer de um método dramático, sem metalinguagem, isto é, um método que encena um discurso, que o coloca propriamente em cena, ao invés de criar um discurso teórico sobre o discurso amoroso. Nessa introdução, Barthes também conceitua o que chama de “figura”, que, para ele, “é o amante em ato” (2003, p.XVIII). Sobre o modo como essas figuras do discurso amoroso se dão a ver, Barthes escreve:

A figura é delineada (como um signo) e memorável (como uma imagem ou um conto). Uma figura é fundada se ao menos alguém puder dizer: “*Como isso é verdade! Reconheço esta **cena** da linguagem*” (2003, p.XVIII, grifo nosso)

Assim que, para os propósitos deste trabalho, entendemos a passagem como um modo de movimentar o conceito de cena, da seguinte maneira: os alunos, no ato de ler a canção de Chico Buarque, inscrevem-se como leitores dessas “cenas da linguagem”, de que fala Barthes. Adentram o discurso amoroso por uma via que reconhecem e é com esses recursos que remontam uma figura do discurso amoroso, mais ou menos de acordo com a lei do texto. Note-se como nós, enquanto nos colocamos como leitores de leitores, isto é, quando tomamos o ato de ler como texto, também estamos dialogando com um outro Barthes, o de “Da obra ao texto” (1988, p.65-75), alargando o conceito de texto para algo como um discurso da cultura, alargamento que garante àquilo que extrapola o signo linguístico estatuto também textual e, portanto, legível.

Dito isso, procurando organizar as respostas dos alunos, identificamos quatro modos de leitura ou cenas recorrentes: uma que chamamos de “cena de canalhice”; outra que nomeamos “cena de apelo”; uma terceira que chamaríamos de “cena do dar razão”; e, por fim, aquela que intitulamos “cena de apagamento da relação entre causa e consequência”.

Leiamos a seguinte resposta, como exemplo do primeiro grupo:

Com essa canção Chico Buarque conseguiu transferir o papel de “bandido” do traidor para a traída, utilizando o argumento de ela ter feito ele trair, como se quem tivesse cometido o crime fosse a pessoa traída e o traidor somente uma vítima.

Nessa resposta, o aluno⁵ mostra claro incômodo com o gesto da canção de sugerir que o motivo da traição estaria justificado como ato de libertação de um parceiro controlador. Ao contrário, ele marca o eu lírico como uma voz masculina (traidor) que teria transferido para sua parceira (traída) o “papel de ‘bandido’” do “crime”. Portanto, o eu lírico, podemos dizer, seguindo a lógica, constitui a imagem de um canalha, que não assume para si o ato de traição. Nesse sentido, a cena construída não configura propriamente uma figura do discurso amoroso, na esteira de Barthes, porque o eu lírico, aqui, está, digamos, retirado da lógica do enamoramento e posto justamente numa lógica do desamor: ele não está apaixonado, mas faz um uso, digamos, antiético da cena amorosa. Sua questão é ética, não amorosa. Quem poderia nos dar alguma pista do discurso amoroso aí implicado seria sua parceira, mas, dela, não se lê nada, apenas o leitor que

5 Para evitar marcações de gênero nesta seção, optamos por utilizar a forma “aluno”, com gênero não marcado.

toma partido por ela, um partido que pretende defendê-la, um modo de interpretar, portanto, mais jurídico que amoroso.

Vejam os outros exemplos de resposta, desta vez, entre as que chamamos “cenas de apelo”:

Ele inverte, a pessoa traída que pede perdão e não quem traia. Isso demonstra que o interlocutor tenta justificar a traição e precisa do perdão, pois se sente culpado.

Nessa resposta, percebemos que, na cena montada, o interlocutor do eu lírico teria, anteriormente, pedido por perdão para que o eu lírico pudesse dizer “te perdo”. Como o aluno diz, ele “precisa” do perdão por se sentir culpado. Portanto, a cena configura um apelo por perdão, como se o interlocutor entendesse a traição, desse razão a ela e implorasse por perdão. O interlocutor do eu lírico sente que teria faltado com sua devoção a ele e, mesmo diante de uma traição, pede por perdão. A figura que parece vir à tona aqui, seguindo Barthes, é a da **culpa**, como lemos no segundo fragmento do verbete assim intitulado:

Toda fissura na Devoção é uma falta: é a regra da *Cortezia*. Essa falta se dá quando esboço um simples gesto de independência com relação ao objeto amado; toda vez que, para romper a servidão, tento resistir (conselho unânime do mundo), sinto-me culpado. Aquilo de que então me sinto culpado, paradoxalmente, é de ter aliviado o peso, de ter reduzido o exorbitante volume de minha devoção, em poucas palavras, de ter “vencido” (de acordo com o mundo); em suma, é o fato de ser forte que me assusta, é o controle (ou seu simples gesto) que me torna culpado. (BARTHES, 2003, p.96-97)

O apelo do interlocutor do eu lírico, nessa leitura, cifra uma culpa, estando a pessoa traída disposta, inclusive, a ignorar a traição, já que, pensando-a com Barthes, podemos inferir um momento de resistência à traição, uma sensação de tê-la “vencido” por algum tempo. Mas esse tempo parece não resistir e cede ao apelo do querer ser perdoado.

Em direção oposta vão as “cenas do dar razão”:

Ele diz que a perdoa mas quem tem que perdoar é ele. Porque o interlocutor também tinha uma parcela de culpa na traição, pois ele agredia o locutor, contava as horas, ligava para todos os lugares...

Essas são as respostas que identificam o mecanismo da canção de atribuir o motivo da traição ao modo controlador do parceiro. Chamamos de “cena do dar razão” justamente porque a leitura concede ao eu lírico um motivo de traição, como um gesto mesmo de protesto. A figura aqui privilegiada, se pensarmos com Barthes, é a do ciúme, a propósito da qual escreve: “Ciúme. ‘Sentimento que nasce no amor e que é produzido pelo temor de que a pessoa amada prefira um outro’ (Littre)” (2003, p.67). Há, no ciúme, uma questão ligada ao medo de estar fora de uma cena amorosa, de ser um terceiro não convidado a participar. Nesse caso, o ato de trair se encontraria justificado como protesto ao exagero do ciúme.

Em algumas respostas, porém, verifica-se uma cena de apagamento da relação de causa e consequência:

Pois a traição só foi descoberta devido à insistência do interlocutor que demonstrava certa possessividade em relação ao eu-lírico.

Aqui, a relação causal entre ciúme e traição parece apagada. O aluno, nessa leitura, dedica-se a pensar o ciúme não como algo a se resistir, mas como uma suspeita que acaba se confirmando pela sua própria insistência. Ocorre aqui um deslocamento causal: a traição não como conse-

quência do ciúme, mas *a descoberta* da traição como consequência do ciúme; pois se o ciumento não insistisse tanto, não fosse tão possessivo, não descobriria nada e não sofreria; de fato, o uso do advérbio “só” parece indicar que a situação anterior - a traição oculta - seria mais vantajosa para o casal. Retomaremos, mais adiante, a questão do ciúme para pensar o próprio ato de leitura.

Conclusão: notas para uma teoria da leitura

Neste trabalho, procuramos, a partir de uma prática em sala de aula e a partir da leitura de um texto, esboçar uma teoria da leitura: dizemos **uma** teoria porque a entendemos como um modo, singular de pensamento, extraído desse texto e dessa prática.

No centro de nossas reflexões sobre a interpretação da canção “Mil perdões”, de Chico Buarque, o que salta aos olhos é a imagem (figura) da traição. Na leitura das leituras, por sua vez, anotamos que ao mesmo tempo em que se trai o que é dito no texto (o masculino no lugar do feminino, por exemplo), se trai a si mesmo na interpretação do texto (dando a ver um imaginário). Como entendemos o ato de ler a partir da lógica da errância, tanto no sentido do erro, como no do errar, vaguear pelo texto, podemos dizer, como diz Marcel Proust em *A fugitiva*, que

[...] lendo, cria-se; tudo parte de um erro inicial; os erros que se seguem (e não é somente na leitura de cartas e telegramas, ou em qualquer leitura), por mais extraordinários que pareçam a quem não haja partido do mesmo ponto, são inteiramente naturais. Boa parte daquilo em que acreditamos (e assim acontece nas conclusões extremas) com igual teimosia e boa-fé resulta de um primeiro engano sobre as premissas⁶. (PROUST, 2003, p.217)

Portanto, podemos dizer, a partir de nossa prática e de Proust, que toda leitura é uma traição, que há uma traição inevitável em todo gesto interpretativo: a mesma de um tradutor que desloca uma língua em outra. Entretanto, é preciso perguntar: há diferença entre uma traição ética e uma traição antiética, que prescinde do texto? Ou: devemos diferenciar a leitura como traição por apagamento de um objeto (legível) da leitura como traição que se dá por uma relação, pela tentativa de contato com um objeto? É neste ponto que gostaríamos de propor uma teoria da leitura a partir da figura do ciúme, já que, na canção, é o ciumento que fornece a justificativa para a traição.

Relendo a canção de Chico Buarque, podemos dizer que o ciumento é aquele que se supôs fora da cena amorosa; sua maneira de se inserir nela é através do controle; é inscrever ou escrever uma verdade tão indiscutível que o eu lírico toma providências para fugir à cena de sua certeza. Na leitura dos alunos, lemos traços de uma posição semelhante naqueles que identificaram o eu lírico como masculino e que montaram uma cena da qual o texto foge. Mas houve os que suportaram a indecibilidade do estar fora; os que deixaram o interlocutor do eu lírico na zona de indeterminação, por exemplo. Isso não significa que não há cena interpretativa, mas que há uma cena como enigma, isto é, um modo de se relacionar com ela que não se dá pela lógica da posse, mas pela lógica que suporta a presença de pontos cegos. Os alunos, nesse sentido, se colocam sob o risco do texto, suportando o que o texto não dá.

Por fim, entendemos que resta desse trabalho a pergunta sobre o que buscamos delinear aqui: se seria uma teoria sobre a formação de leitores, ou se não seria mais propriamente uma teoria

6 É na leitura do artigo “Transitoriedade como resistência em Proust” (2014), de Flavia Trocoli (UFRJ), que relembramos a passagem de *A fugitiva*. Este trabalho também dialoga com sua vigorosa reflexão acerca do ciúme proustiano.

para a deformação de leitores, já que o nosso gesto, tanto na correção da prova quanto no retorno e discussão com os alunos em sala de aula, se implicou na destituição de leitores frente ao texto, mas acompanhando, no caminho, sua errância subjetiva, como dito em nossa introdução. De fato, só o acolhimento da subjetividade do leitor empírico permite o salto interpretativo; sem a imaginação, sem o corpo do aluno, não há gesto possível; e apenas um diálogo entre vozes, figuras e imaginários mais ou menos partilhados pode produzir uma *ética da leitura*. O leitor ético seria aquele que suporta estar fora da cena do texto, ao mesmo tempo se inserindo de outra forma: como tradutor. O tradutor suporta a traição, suporta a perda, mas sabe que essa perda não é um vazio, porque ela se transforma em outra língua; uma língua que chamaremos aqui: interpretação.

Referências:

- BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. “Da obra ao texto”. In: _____. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeiras. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, p.71-78.
- _____. “A morte do autor”. In: _____. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.65-70.
- COMPAGNON, Antoine. *O Demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- HOLANDA, Chico Buarque. “Mil perdões”. In: _____. *Chico Buarque*. Intérprete: Chico Buarque. São Paulo: Polygram, 1984. 1 CD.
- JOUBE, Vincent. “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas”. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; RESENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2004, p.53-65.
- LANGLADE, Gérard. «Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l’imaginaire». In: ROY, M (org.). *Formation des lecteurs. Formation de l’imaginaire*. Québec : Presses Universitaires de l’Université du Québec à Montréal, 2008, p.45-67.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura. Uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008, disponível em [stoa.usp.br/brunafs/files/-.../Os_Jovens_e_a_Leitura_-_Mich_le_Petit.doc]. Acesso em 10 de janeiro de 2016.
- ROUXEL, Annie. “O advento dos leitores reais”. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; RESENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2004, p.191-208.
- TAUVERON, Catherine. “Direitos dos textos e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável”. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; RESENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2004, p.117-132.
- PROUST, Marcel. *A fugitiva*. Trad. Carlos Drummond de Andrade. São Paulo: Globo, 2003.
- TROCOLI, Flavia. “Transitoriedade como resistência em Proust”. Centro de Estudos de Teoria Crítica, v. 1, p.1-6, 2014, disponível em <http://www.herramienta.com.ar/coloquios-y-seminarios>

[rios/transitoriedade-como-resistencia-em-proust](#). Acesso em 23 de abril de 2016.

VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia antiga*. São Paulo: Perspectiva, 2011.